

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

# DIPLOMOVÁ PRÁCE

2014

Mgr. Lucie Bulková

Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta - katedra výtvarné výchovy

*Galerijní a muzejní edukace  
žáků se specifickými vzdělávacími potřebami*

*Gallery and museum education  
of differently abled pupils*

Autor: Mgr. Lucie Bulková

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Hajdušková, Ph.D.

Konzultant: PhDr. Leonora Kitzbergerová, Ph.D.

červen 2014

## *Anotace*

Práce je založena na výzkumném šetření v základní škole pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Popisuje pozici výtvarné výchovy a galerijní/muzejní edukace ve vybrané škole. Identifikuje možnosti a meze galerijní/muzejní edukace cílové skupiny na základě vlastních zkušeností s plánováním a realizací galerijních programů. Navrhuje konkrétní změny v příslušném školním vzdělávacím programu. Výtvarná část má podobu didaktické pomůcky.

**Klíčová slova:** galerijní/muzejní edukace, výtvarná výchova, umění, žáci se specifickými vzdělávacími potřebami

## *Gallery and museum education of differently abled pupils*

This study is based on research work in primary school for differently abled pupils. Describe position of art education and gallery/museum education in chosen school. Identificate possibilities and limits galery/museum education of target group through own experiences with the planning and implementation of the gallery programs. Design concrete changes in appropriate School Educational Programme. The artwork takes form of teaching aid.

## *Abstrakt*

Práce se zabývá hledáním pozice galerijní/muzejní edukace ve výtvarném vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. První část je věnována teoretickým východiskům tématu, objasňuje základní termíny (vizuální gramotnost, galerijní/muzejní edukace).

Podstatná část je věnována výzkumnému šetření v oblasti galerijní/muzejní edukace dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Výzkumné šetření má kvalitativní charakter a snaží se popsat možnosti a meze dětí s handicapem během galerijních programů. Zároveň přináší podstatná zjištění o podobě výtvarné výchovy v konkrétní škole získané prostřednictvím analýzy příslušného kurikulárního dokumentu a rozhovorů s vyučujícími. Pro zpracování získaných dat jsou využity metody kvalitativního výzkumu.

Práce směřuje k návrhu konkrétních úprav školního vzdělávacího programu. Výtvarná část práce má podobu didaktické pomůcky.

## *Abstract*

The work deals with finding the position of the gallery / museum education in art education for children with special educational needs. The first part is devoted to the theoretical background of the topic, explains the basic terms (visual literacy, gallery / museum education).

A substantial part is devoted to research in the field of the gallery / museum education in art education for children with special educational needs. The survey has a qualitative character and trying to describe possibilities and limits of children with disabilities in the gallery programs. At the same time provides essential findings on the

form of art education in concrete school achieved through an analysis of the relevant curriculum documents and interviews with teachers. For the processing of the acquired data are used qualitative research methods.

The work aims to identify a design of concrete the relevant curriculum document. Art of the work takes the form of educational materials.

### *Prohlášení*

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením  
Mgr. Lucie Hajduškové, Ph.D. za použití zdrojů uvedených v seznamu literatury.

Praha, 31. května 2014

.....

podpis

### *Poděkování*

Velmi děkuji za odborné vedení Mgr. Lucii Hajduškové, Ph.D. a ostatním členům katedry výtvarné výchovy za podnětné rady. Děkuji vyučujícím a vedení základní školy za ochotnou spolupráci během výzkumného šetření. Velký dík patří organizaci TACTUS a knihařství KODEX, jež mě odborně vedly při tvorbě hmatové knížky. V neposlední řadě děkuji své rodině za pomoc a podporu.

## Obsah

1.	Teoretická východiska .....	- 13 -
1.1	<b>Výtvarná výchova a vizuální gramotnost .....</b>	<b>- 13 -</b>
1.2	<b>Galerijní a muzejní edukace .....</b>	<b>- 16 -</b>
2.	praktická část .....	- 19 -
2.1	<b>Výzkumný problém .....</b>	<b>- 19 -</b>
2.2	<b>Cíle výzkumného šetření .....</b>	<b>- 22 -</b>
2.3	<b>Výzkumné otázky .....</b>	<b>- 23 -</b>
2.4	<b>Design výzkumného šetření.....</b>	<b>- 24 -</b>
2.5	<b>Charakteristika školy a účastníků výzkumného šetření .....</b>	<b>- 25 -</b>
2.6	<b>Organizace výzkumného šetření.....</b>	<b>- 26 -</b>
2.7	<b>Průběh výzkumného šetření .....</b>	<b>- 27 -</b>
2.8	<b>Přehled zjištěných informací .....</b>	<b>- 43 -</b>
2.8.1	Současná praxe výtvarné výchovy ve vybrané škole.....	- 43 -
2.8.2	Možnosti a meze galerijní edukace dětí s handicapem .....	- 50 -
2.9	<b>Interpretace a diskuze získaných informací.....</b>	<b>- 58 -</b>
2.9.1	Výtvarná výchova „trochu“ jinak .....	- 58 -
2.9.2	Galerijní edukace a specifické vzdělávací potřeby žáků .....	- 62 -



3. vlastní výtvarná práce ..... - 65 -

**2.10 Závěr ..... - 68 -**

## ÚVOD

*„Umění není praktické, ale hravé a strhující.“*

(Goodman, 2007)

Galerijní/muzejní edukace jako jedna z metod výtvarného vzdělávání si u nás v posledních letech získává oblibu. Lektorská oddělení nabízejí školám a zájmovým skupinám tzv. edukační programy, což jsou výchovně vzdělávací programy založené na principu zážitkové pedagogiky. Touto cestou se žáci seznamují s jednotlivými umělci a jejich díly, učí se uvažovat o významech zobrazeného, vnímat výrazové působení, formulovat a obhajovat své názory. Nedílnou součástí galerijní/muzejní edukace je dialog, během něhož se utváří nejen významy vnímaných děl, ale především napomáhá žákům k porozumění vlastnímu prožívání i prožívání druhých.

Potenciály galerijní/muzejní pedagogiky jsou bezesporu významné pro rozvoj všech dětí, tedy i pro žáky s různými zdravotními handicapy. Je potřeba pro děti se zdravotním postižením vytvářet speciální edukační programy? Zabývají se lektorská oddělení tvorbou speciálních programů pro tyto děti? V čem se galerijní/muzejní edukace handicapovaných žáků liší od galerijní/muzejní edukace běžné skupiny dětí? Jak děti se zdravotním postižením na tuto formu výtvarného vzdělávání reagují a co si o ní myslí jejich učitelé?

Tyto otázky si kladu na základě vlastní zkušenost s podobou výtvarné výchovy v jedné pražské základní škole pro děti se zdravotním postižením. Výtvarná výchova je tu obsahově propojena s pracovními činnostmi, které získávají v pojetí vyučujících

výraznou převahu nad činnostmi výtvarnými. Nemyslím, že se jedná o vědomé odpírání kvalitní výtvarné výchovy. Spíše tady hraje roli neznalost současných možností a výchovně vzdělávacích potenciálů, které jsou výtvarné výchově vlastní.

Mým záměrem je o těchto možnostech výtvarné výchovy i galerijní/muzejní edukace vyučující informovat a pokud možno pozměnit jejich odmítavé postoje. Jsem přesvědčená, že každé dítě má právo na kvalitní výtvarnou výchovu a že je pro jeho rozvoj přínosná, ne-li nezbytná.

Rozhodla jsem se navázat spolupráci s Národní galerií v Praze, konkrétně s Veletržním palácem. Lektori tamního oddělení mi byli nápomocni při tvorbě i realizaci edukačních programů pro skupinu dětí se zdravotním postižením. Během realizace jsem si všímala individuálních projevů dětí a jejich reakcí na galerijní edukaci. Terénní poznámky jsem zpracovala metodou otevřeného kódování. Současně jsem se věnovala analýze příslušného školního vzdělávacího programu a zjišťovala podrobnosti o podobě výtvarné výchovy. Z rozhovorů s vyučujícími vyšly najevo další skutečnosti o realizaci tohoto vyučovacího předmětu v praxi.

Ve své podstatě se jednalo nejen o nedostatky v interních materiálech školy, ale i v jejich praktickém naplňování. Bylo obtížné se v této problematice zorientovat a ještě obtížnější pokoušet se s vyučujícími a dalšími kompetentními osobami domluvit na případných úpravách již osvědčených a podle jejich názoru „funkčních“ materiálů a postupů. Ukázalo se, že specifické potenciály, kterými vzdělávací obor Výtvarná výchova disponuje, nebývají vždy využity. A stejně tak výchovně vzdělávací potenciál galerijní/muzejní edukace.

Naproti tomu jsem získávala pozitivní zkušenosti z oblasti galerijní edukace dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Všechny zjištěné skutečnosti uvádím v hlavní části textu. Vlastní návrhy galerijních programů „Stav bez tíže“ a „Putování krajinou“ jsem předložila vyučujícím prvního stupně příslušné školy. Kromě toho jsem se zabývala tvorbou didaktické pomůcky k jednomu z programů. Rozhodla jsem se vytvořit ji ve formě hmatové knížky. Domnívám se, že tato pomůcka může být aktivizující i pro děti bez zrakového postižení.

Během doby, kdy jsem se zabývala tímto výzkumným šetřením, mě napadaly další otázky. Třeba právě otázka rozvoje vizuální gramotnosti u dětí se zrakovým postižením - zda je to vůbec možné a jak na to. Nebo obecně problematika zprostředkování umění nevidomým lidem. Rozhodně téma galerijní/muzejní edukace v souvislosti se zdravotně postiženými žáky není tímto textem vyčerpáno. Uvědomuji si, že téma, kterému se věnuji, může zahrnovat i další pohledy, jimž jsem se z důvodu omezeného rozsahu práce nevěnovala. Lze se k nim však vrátit v dalších výzkumných šetřeních.

## **1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA**

### **1.1 Výtvarná výchova a vizuální gramotnost**

Nikdo asi nepochybuje o tom, že výtvarná výchova před dvě stě lety vypadala jinak než ta, co se vyučuje dnes. Přesto se v současné praxi některá pojetí výtvarné výchovy podobají spíše původnímu „Kreslení“, kdy se kladl důraz na technické dovednosti, přesnost a čistotu provedení. (Hazuková, 2005) Dytrtová upozorňuje na **komplikovanost a mnohoznačnost vizuálních oborů**, ze kterých vychází i předmět výtvarná výchova. Výsledek vzdělávání v tomto oboru lze posuzovat až s velkým časovým odstupem, pokud vůbec. „Tato neuchopitelnost často v praxi předmětu výtvarná výchova naráží na obtíže. Jsou tak velké, že se paradoxně výuka tohoto nespoutatelného oboru omezuje na výrobu předmětů podle návodů a odpovídá spíše zaměření předmětu ruční práce.“ (Dytrtová in Horáček-Zálešák, 2008, s. 68)

Jak ukazuje praxe, s tímto „omezením“ obsahu výtvarné výchovy se častěji setkáváme ve školách pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Důvodem mohou být zdravotní omezení žáků a snad i dobře míněná snaha vyučujících „vybavit“ tyto žáky alespoň základními a hlavně praktickými dovednostmi, které jim přinesou více možností pro budoucí pracovní uplatnění. **Opomíjejí** bohužel **podstatné stránky výtvarné výchovy** a „ochuzují“ tak žáky o kompetence a dovednosti neméně důležité pro jejich život.

Závaznou podobu výtvarné výchovy stanovuje **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**. Spolu s hudební výchovou je výtvarná výchova součástí vzdělávací oblasti **Umění a kultura**. „Výtvarná výchova je postavena na tvůrčích

činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet a uplatnit vlastní vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci.“ (RVP ZV, 2010, s. 65)

Výtvarná výchova pracuje s **vizuálně obraznými znakovými systémy**, což jsou znakové systémy, které umožňují poznání a komunikaci prostřednictvím zrakového (vizuálního) vnímání. Výtvarné výchově v současné době nejde pouze o uměleckou výtvarnou tvorbu, ale zajímá se o všechny vizuální znaky a vizuální podněty každodenního života. (Vančát, 2006) V Rámcovém vzdělávacím programu (2010) se pro umělecké a mimoumělecké podněty vizuální povahy používá souhrnné označení „**vizuálně obrazná vyjádření**“. V rámci výtvarné výchovy žáci pracují s prvky vizuálně obrazných vyjádření a jejich kombinacemi, učí se je rozeznávat, pojmenovávat a vytvářet. Důležité místo ve výtvarné výchově má **proces komunikace**, během něhož se formuje obsah vizuálně obrazných vyjádření. (Vančát, 2006)

Kvalitou výtvarné výchovy se mj. zabývá **mezinárodní společnost INSEA** (International Society for Education through Art), která přímo spolupracuje s organizací UNESCO. Na druhé světové konferenci UNESCO v roce 2010 byly stanoveny formou tzv. **Soulského programu** tři hlavní cíle rozvoje umělecké výchovy: 1. **Zajistit, aby umělecká výchova byla dostupná** jako základní a udržitelná součást vysoce kvalitní obnovy vzdělávání 2. **Zajistit vysokou kvalitu koncepce a realizace aktivit a programů umělecké výchovy** 3. Využít zásady a praktiky umělecké výchovy s cílem **přispět k řešení sociálních a kulturních výzev**, jimž čelí současný svět. Soulský program vyzývá členské státy UNESCO, aby uznaly jeho hlavní cíle a přispívali tak ke snaze obnovit vzdělávací systémy a využít potenciál kvalitní umělecké výchovy. (The Seoul Agenda, 2010)

V České republice funguje **občanské sdružení INSEA**, což je česká sekce mezinárodní společnosti INSEA. Přední odborníci na výtvarnou výchovu se pod hlavičkou tohoto sdružení snaží mj. aktualizovat obsah výtvarné výchovy v reakci na současné množství vizuálních podnětů a potřebu se v nich orientovat. Zabývali se např. uplatněním nových médií ve výtvarné výchově, povahou a zdroji Rámcového vzdělávacího programu nebo diskursivním pojetím výtvarné výchovy. V současné době je aktuální otázkou vizuální gramotnost a její souvislost s výtvarnou výchovou. (Přikrylová, 2010)

Ausburn (2001) definuje **vizuální gramotnost** jako „soubor schopností a dovedností porozumět vizuálnímu materiálu, myslet a učit se v jeho termínech a používat ho při komunikaci s okolím.“ (Ausburn in Spousta, 2001, s. 86-93) Fulková a kol. (2013) uvádí pět složek vizuální gramotnosti: percepční senzitivita, kulturní habitus (prostor, v němž se utváří životní styl), schopnost kritického myšlení, estetická otevřenost (otevřenost k emocionálnímu prožitku díla), schopnost vizuální působivosti (vlastní kreativní činnost). (Fulková a kol., 2013, s. 39) Podle Fulkové termín vizuální gramotnost odkazuje na „kognitivní aspekty tvorby a recepce vizuálního sdělení, a tedy i na potenciálně slibnou oblast vzdělávání pro soudobou vizuální kulturu.“ (Fulková, 2002, s. 12-14)

Vančát (2010) uvádí, že interpretace vizuálně obrazných znakových systémů a jejich využívání v komunikaci je stejně **bezděčný a zautomatizovaný proces** jako je tomu v případě mluvené řeči. Vizuální gramotnost umožňuje tento proces učinit vědomým, pohybovat se v prostředí vizuální kultury svobodněji a zároveň hlouběji porozumět obsahům obrazových prostředků. V takovém případě jde o nabídku užitečného jazyka, jež vedle možností přirozeného jazyka podporuje komunikaci. (Vančát in Přikrylová, 2010)

## 1.2 *Galerijní a muzejní edukace*

Dnešní doba je charakteristická tendencí zobrazovat a vizualizovat skutečnost. V souvislosti s tím se objevuje termín **vizuální kultura**. „Vizuální kultura se zabývá vizuálními událostmi, ve kterých spotřebitel odhaluje významy a získává informace nebo požitky za pomoci vizuální technologie.“ (Mirzoeff, 2012, s. 14) **Vizuální jazyk** se stal univerzálním informačním prostředkem, a proto je třeba orientovat se v komunikaci prostřednictvím znaků a symbolů, které jsou neoddělitelnou součástí umění a kultury každé společnosti. (Fulková in Horáček, 2007)

Abychom byli schopni porozumět vizuálnímu sdělení, je třeba mít řadu **kompetencí, gramotností a znalostí**. (Fulková in Horáček, 2007) V případě, že tyto předpoklady nemáme, jsme ochuzeni o možnost plně využít krásy vizuálního jazyka a zároveň se můžeme stát účastníkem omylu, nedorozumění nebo dokonce klamu. (Syravá in Horáček-Zálešák, 2008) „Problém spíše vidím tam, kde lidé nejsou vybaveni ani základním arzenálem kritických nástrojů, umožňujících v současném vizuálním světě předcházet manipulacím a zacházet s „mocí obrazů“.“ (Fulková, 2002, s. 12-14)

Výtvarná výchova se zabývá rozvíjením **klíčových kompetencí v oblasti vizuálních textů**. Žák je krom jiného veden k „pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace.“ (RVP ZV, 2010, s. 65) Jedním ze způsobů, jak těchto kompetencí dosahovat je **galerijní/muzejní edukace**. „Galerijní edukace tak vytváří kreativní prostor pro práci se znaky, jejich poznávání, interpretaci prostřednictvím výchovy založené na hlubokém kontaktu s uměleckými artefakty.“ (Pavlikánová in Horáček-Zálešák, 2008, s. 209)



Výtvarné umění je **specifickou formou komunikace**. „Vždy bylo umělecké dílo formou komunikace, jen dnes je aktuálnější vzhledem na náš běžný komunikační modus.“ (Syrová in Horáček-Zálešák, 2008, s. 55) Ke každému dílu lze přistupovat jako k souboru „komunikačních možností, které jsou neustále otevřeny a jsou realizovány v závislosti na daných podmínkách jedince a prostředí.“ (Krátký in Horáček, 2007, s. 54) Pokud se snažíme výtvarné dílo **interpretovat**, je třeba vycházet ze tří základních zdrojů informací: dílo samotné (doba vzniku, osobnost autora), dosavadní objektivní zjištění historiků umění a náš subjektivní prožitek a vnímání uměleckého díla. (Horáček, 2007)

Szuman (1988) v souvislosti s uměním používá výraz „zpřístupňování“. „Zpřístupňování uměleckého díla spočívá v tom, že někomu, kdo to ještě neumí nebo umí jen málo, účinně pomáháme odhalovat, poznávat a pociťovat estetické rysy a hodnoty uměleckých děl. Cílem zpřístupnění uměleckého díla je vychovat u vnímatele schopnost poznávat, porozumět a prožít umělecké dílo a náležitě je zhodnotit.“ (Szuman in Horáček, 1998, s. 47)

Fulková a kol. (2013) uvádí obecné principy galerijní/muzejní edukace. Prvním principem je tzv. **diskursivní model**, který zajišťuje prostor pro výpovědi žáků (nejen verbální, ale i výtvarné) a reflektivní složku edukace. Druhý princip je tzv. **třístupňový model**. Galerijní/muzejní program vytvořený podle tohoto modelu má minimálně tři fáze – kromě části probíhající v galerii počítá i s předchozí a následnou výukou ve škole. Tento model zajišťuje plynulou návaznost galerijního/muzejního programu na školní vzdělávání a přirozeně tak rozvíjí poznání žáků. „Kulturní (výtvarné) vzdělávání je procesem „pomalého myšlení“ a je vázáno na osobnostní zrání žáků a na systematizovanou výstavbu poznatků v oblasti percepce, interpretace a individuálního

rozvedení témat, která se vynořují při vyučování a učení v galerii nebo muzeu.“ (Fulková a kol., 2013, s. 11)

Poslední obecný princip galerijní/muzejní edukace označuje Fulková a kol. (2013) jako „propojení různých složek výtvarného umění a dalších uměleckých forem“. Edukační program vytvořený podle tohoto principu představuje **komplexní celek**. „Umění je rozvinutým systémem výtvarných, hudebních a jiných znaků, zprostředkovávajících naši výpověď o světě. Pojetí výtvarného umění jako provázané znakové struktury je inspirací pro výtvarnou výchovu i galerijní a muzejní edukaci, které jsou založeny na komunikaci a kreativitě sociální povahy.“ (Fulková a kol., 2013, s.11)

## 2. PRAKTICKÁ ČÁST

### 2.1 Výzkumný problém

Rozvoj **vizuální gramotnosti** je v dnešní době nezbytnou součástí výtvarné výchovy. Podle závazného kurikulárního dokumentu - Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání mají být žáci v oboru Výtvarná výchova seznamováni s výrazovými prostředky a s jazykem výtvarného umění. (RVP ZV, 2010) Jedním ze způsobů jak vizuální gramotnost žáků rozvíjet je **galerijní a muzejní edukace**. Jak je tomu s galerijní a muzejní edukací **žáků se zdravotním postižením/znevýhodněním**? Mají příležitost setkávat se s uměleckými díly, přemýšlet o jejich významech a učit se je chápat? Do jaké míry jim v tom brání omezená životní zkušenost, která může být důsledkem jejich zdravotního postižení (Vágnerová, 2001)? Pokud existují specifika galerijní a muzejní edukace žáků se zdravotním postižením/znevýhodněním, v čem spočívají?

Školní vzdělávací program (ŠVP) jako podrobně rozpracovaná forma závazného Rámcového vzdělávacího programu (RVP) se přizpůsobuje konkrétním podmínkám škol. Při tvorbě ŠVP vychází z RVP i školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. „RVP ZV stanovuje odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a je východiskem pro tvorbu ŠVP. Na úrovni ŠVP je možné přizpůsobit a **upravit vzdělávací obsah základního vzdělávání** pro tyto žáky tak, aby bylo dosahováno souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi těchto žáků.“ (RVP ZV, 2010. s. 108)

Dosáhnout zmiňovaného souladu požadavků vzdělávání a reálných možností žáků není vždy jednoduché. Specifický bývá také postoj učitelů k výtvarné výchově, který se odráží v jejím pojetí. Výtvarná výchova může mít ve výsledku **zcela jinou podobu**. Z vlastní zkušenosti mohu říct, že důraz na rozvoj vizuální gramotnosti není v těchto typech škol samozřejmostí, stejně jako **galerijní/muzejní edukace nebývá obvyklá**.

Pracovala jsem dva roky jako asistentka pedagoga ve škole pro děti s handicapem. Tehdy jsem se začala zajímat o výtvarnou výchovu zdravotně postižených dětí. V předchozí diplomové práci jsem popisovala specifika výtvarného projevu dětí s handicapem. Při té příležitosti se mi dostal do ruky vzdělávací program školy, kde jsem asistovala. Velmi mě zaujala podoba výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Předmět je pojmenován Výtvarné a pracovní činnosti, a jak název napovídá, jedná se o **propojení výtvarné výchovy s pracovními činnostmi**.

V praxi to znamená, že kromě výtvarných činností se žáci učí pracovat se dřevem, košíkářským proutím a textiliemi, věnují se pěstitelským činnostem a činnostem ve školní kuchyňce. V obsahu učiva se objevuje „**šití, řezání, broušení, stavění z kostek, třídění, uchopování a přemísťování předmětů na správné místo, zalévání pokojových rostlin nebo stolování**.“ (citace z příslušného ŠVP, 2007) Kladnou stránkou sloučení těchto dvou předmětů je podle ŠVP rozšíření pole uplatnění pro žáky s různou mírou postižení. Podstatnou otázkou však zůstává, zda je **výtvarné výchově v jejím pravém slova smyslu věnován dostatečný prostor a pozornost**.

Podle mého názoru se jedná o **charakterově výrazně odlišné oblasti**, jejichž propojení může vést k **matení vzdělávacích obsahů a cílů obou předmětů**.

Pokud výtvarnou výchovu navíc vyučuje pedagog bez uměleckého vzdělání nebo bez zájmu o tuto oblast, **podoba výtvarné výchovy se může snadno pokřivit**. V praxi někteří učitelé vnímají jako výtvarnou činnost **zakreslování měst a států do slepé mapy**, ale i **technické nákresy v řemeslných dílnách**. Větší smysl pak spatřují právě v činnosti žáků v dílnách, kde pracují s různými materiály (dřevo, textil, keramika, košíkářské proutí), osvojují si praktické dovednosti a výsledek jejich práce má podobu užitečných výrobků. Výtvarná výchova ve své pravé podobě se dostává do pozadí a **vytrácí se tak i její specifické rozvíjející potenciály**.

Ráda bych prostřednictvím navázání spolupráce s kulturní institucí (Národní galerie v Praze Veletržní palác) přispěla k **posílení pozice výtvarné výchovy** na této škole, **pochopení jejího pravého smyslu** a snad i **přehodnocení postojů některých učitelů**. V souvislosti s tím bych chtěla **učitelům nabídnout zjištěné informace** z oblasti galerijní a muzejní edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami spolu s vlastními **návrhy příslušných edukačních programů**.

## 2.2 Cíle výzkumného šetření

Cílem mého výzkumného šetření je **popsat pozici galerijní a muzejní edukace** ve výtvarném vzdělávání základní školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále na základě reflexe vlastního realizovaného programu galerijní edukace **identifikovat možnosti a meze** galerijní a muzejní edukace pro vybranou cílovou skupinu.

Za tímto účelem je třeba podrobně analyzovat školní vzdělávací program vybrané školy, provést rozhovory s vyučujícími výtvarné výchovy a odborníky na speciální pedagogiku a galerijní a muzejní edukaci.

V oblasti galerijní a muzejní edukace je třeba prostudovat nabídku vybrané kulturní instituce (Národní galerie v Praze Veletržní palác), zvolený program přizpůsobit potřebám konkrétních žáků se zdravotním postižením/znevýhodněním a zrealizovat jej. Dále navrhnout a realizovat vlastní galerijní program pro vybranou skupinu žáků. Součástí tohoto programu bude **didaktická pomůcka** (hmatová knížka), která bude sloužit pro potřebu konkrétního galerijního programu a zároveň bude možné ji využívat i samostatně. Hmatová knížka představuje výtvarnou část diplomové práce.

Zjištěné informace spolu s vlastními programy galerijní edukace předložím učitelům výtvarné výchovy. Výstupem bude **návrh konkrétních úprav příslušného ŠVP**.

## 2.3 Výzkumné otázky

**V souvislosti s výzkumným problémem jsem si položila několik otázek:**

1. Jaká je pozice galerijní/muzejní edukace ve výtvarném vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na vybrané základní škole?
2. V čem spočívají specifika galerijní/muzejní edukace žáků se zdravotním postižením/znevýhodněním?
3. Jaké mohou být potenciální přínosy galerijní/muzejní edukace pro vybranou cílovou skupinu žáků?
4. S jakými problémy se můžeme setkat při galerijní/muzejní edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
5. Jaké možnosti spolupráce nabízí Národní galerie v Praze Veletržní palác školám pro děti se zdravotním postižením/znevýhodněním?

## 2.4 Design výzkumného šetření

Ve svém výzkumném šetření vycházím z metod **aplikovaného kvalitativního výzkumu**. Budu pracovat s malým vzorkem respondentů. Zaměřím se na hlubší zkoumání zvolené oblasti (galerijní/muzejní edukace) v konkrétní škole. Na základě vlastní praktické zkušenosti s galerijní edukací respondentů se následně pokusím navrhnout konkrétní úpravy školního vzdělávacího programu dané školy.

### **Výzkumné šetření budu realizovat v těchto fázích:**

**předvýzumná fáze** – analýza ŠVP, rozhovory s pedagogy a dalšími odborníky, seznámení se s aktuální nabídkou edukačních programů Národní galerie

1. **fáze** – výběr z nabízených edukačních programů Národní galerie, přizpůsobení specifickým potřebám konkrétní skupiny dětí, realizace
2. **fáze** – návrh a realizace vlastního edukačního programu

### **Za účelem sběru dat využiji tyto metody:**

1. Studium dokumentů
2. Polostrukturovaný rozhovor
3. Zúčastněné pozorování
4. Metoda obrazové dokumentace
5. Terénní poznámky
6. Reflektivní bilance po výuce



**Zjištěná data zpracuji pomocí těchto metod:**

1. Analýza dokumentů
2. Kvalitativní analýza
3. Otevřené kódování (vytváření pojmů a kategorií, jejich seskupování podle podobnosti a definování vztahů a závislostí mezi nimi)

## *2.5 Charakteristika školy a účastníků výzkumného šetření*

Výzkumné šetření jsem soustředila na **skupinu dětí mladšího školního věku** navštěvující čtvrtý ročník základní školy v Praze. Škola je součástí příspěvkové organizace, která poskytuje školské a sociální služby lidem s tělesným postižením. Z důvodu ochrany osobních dat účastníků šetření neuvádím název organizace ani jména respondentů. Děti, se kterými jsem pracovala, měly **různý charakter a stupeň zdravotního postižení nebo znevýhodnění**. Jejich podrobnější anamnestická data uvádím v kapitole 2.8.2.

Za účelem galerijní edukace jsem navázala spolupráci s **Veletržním palácem v Praze**. Zde jsem realizovala vlastní galerijní programy, které jsem předem konzultovala s místními **lektory**. Prostřednictvím rozhovorů s nimi jsem získala potřebné informace z oblasti galerijní edukace. Pokusila jsem se kontaktovat i další **odborníky** v oblasti galerijní/muzejní edukace a speciální pedagogiky (Ondřej Horák, Zbyněk Zicha). Další informace mi poskytli **vyučující výtvarné výchovy příslušné školy**.

## *2.6 Organizace výzkumného šetření*

Nejprve jsem podrobně analyzovala školní vzdělávací program vybrané základní školy. Zaměřila jsem se především na formální podobu výtvarné výchovy, pozici galerijní a muzejní edukace a na formy a metody rozvoje vizuální gramotnosti žáků. Současně s tím jsem se věnovala studiu literatury zabývající se galerijní/muzejní pedagogikou a seznamovala jsem se také s konkrétními edukačními programy, které nabízejí kulturní instituce pro žáky základních škol. Podstatné informace jsem získávala z rozhovorů s učitelkami výtvarné výchovy, s lektory z Veletržního paláce a s dalšími odborníky.

V další fázi jsem si vybrala konkrétní edukační program z nabídky Veletržního paláce Národní galerie v Praze. Pokusila jsem se ho přizpůsobit specifickým potřebám skupiny žáků, se kterou jsem pracovala. Vycházela jsem přitom z jejich anamnéz (individuální potřeby), z jejich zkušeností a zájmů. Při plánování jednotlivých výtvarných úkolů jsem čerpala částečně ze školního vzdělávacího programu a především z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2010). Výtvarný úkol v galerii jsem pojala jako součást tematické řady, přičemž předchozí a následný výtvarný úkol probíhal ve škole. Pokračovala jsem návrhem vlastního programu galerijní edukace, který jsem s dětmi opět realizovala. Jeho součástí byla didaktická pomůcka - knížka s hmatovými ilustracemi.

Získané informace z vlastního pozorování a z rozhovorů s odborníky jsem zpracovala příslušnými metodami. Na jejich základě jsem se pokusila formulovat možnosti a problematická místa galerijní edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň navrhnout konkrétní úpravu školního vzdělávacího programu školy.

## 2.7 Průběh výzkumného šetření

Následující program galerijní edukace „**Stav bez tíže**“ jsem navrhla pro skupinu dětí s různým typem zdravotního postižení/znevýhodnění na základě tzv. **třístupňového modelu** (Fulková a kol., 2013), kdy galerijní/muzejní program plynule navazuje na školní výuku. Výtvarnou tvorbu v galerii jsem zasadila do **tematické výtvarné řady „Člověk a vesmír“** (viz Příloha č. 1) o třech úkolech (předchozí a následná tvorba a dialog ve škole). Další program „**Putování krajinou**“ jsem navrhla již samostatně na základě předchozí zkušenosti s galerijní edukací. Jeho součástí je **příběh „Ztráty a nálezy“** (viz Příloha č. 2) s **hmatovými ilustracemi (hmatová knížka)** a nabídka navazujících aktivit do školního prostředí. V této kapitole se věnuji také následné **reflexi a evaluaci** obou programů.

## **Edukační program „STAV BEZ TÍŽE“**

(přizpůsobená verze existujícího programu „Moje první návštěva“ pro ZŠ z nabídky Národní galerie - Veletržní palác)

### **Charakteristika programu:**

Program je určen pro děti 1. stupně základní školy. Je přizpůsoben žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (pomalejší tempo, strukturovaný obsah, větší prostor pro reflexi, zájem o individuální výpovědi a prožívání dětí, skupinová práce, motivace formou příběhu, preference kvality před kvantitou). Jedná se o základní „vstupní“ program, který si klade za cíl především seznámit děti s prostředím Veletržního paláce a s některými klíčovými pojmy (sbírka, sběratel, originál, kopie...). Vedle toho se děti prostřednictvím dialogu blíže seznámí s dílem Pavla Brázdy „Velký astronaut“. Část programu probíhá ve výtvarném ateliéru, kde děti mohou zpracovat ústřední téma svým osobitým způsobem.

### **Učivo:**

- seznámení s prostředím a funkcí galerie
- komunikační účinky obrazu

### **Výstupy:**

- rozlišuje různé druhy výtvarného umění
- interpreтуje podle svých schopností různá vizuálně obrazná vyjádření

### **Kompetence:**

- rozumí různým typům obrazových materiálů, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění

## **Náměty k dialogu u díla Pavla Brázdy:**

### ***Kopie vs. originál***

*Podívejte se na obraz a porovnejte ho s kopií, kterou jste viděli předtím – liší se v něčem?*

*(rozměry, barvy, celkový výraz...)*

### ***Lidské hodnoty vs. člověka přesahující hodnoty***

Zlatá barva pozadí, hvězdy, symbol nekonečna – odkaz k něčemu drahému, vzácnému, „vyššímu“, něčemu, co nás přesahuje, k Bohu (gotická ikonografie).

Kontrast s vnějším vzhledem astronauta (sкаfandr z plechových plátů, boty s vysokou podrážkou), jeho výraz tváře, postoj (vztahuje ruce vzhůru).

*Kde se můžete setkat s velkým množstvím zlata? Zkuste popsat člověka, který by vlastnil spoustu zlata. Jak by vypadal? Jaké by měl vlastnosti? Jak by se choval k ostatním lidem? Byl by šťastný? Co by mu mohlo chybět?*

*Vyzkoušejte si pozici, v jaké stojí astronaut. Jak se v této pozici cítíte? V jaké situaci jste stáli podobným způsobem? (vzdávám se, snažím se na něco dosáhnout, raduju se, mávám...) Všimněte si výrazu tváře astronauta. Jak se asi cítí? Proč? Co to znamená, když je někomu „těžko“? Jak bychom mohli takovému člověku pomoci, aby se mu ulevilo?*

## **Výtvarná část v ateliéru**

### **Motivace:**

*Představte si, že jste astronauti a pohybujete se ve vesmíru. Víte, co je to „stav bez tíže“?*

*Předved'te pozici, jako byste byli ve „stavu bez tíže“. Napadají vás další možné významy pro tuto metaforu? K čemu je potřeba skafandr? Kdybyste si sami mohli navrhnout svůj skafandr, jak by vypadal?*

**Námět:** „*Ve stavu bez tíže*“

**Zadání:** Zachyťte sebe i svého kamaráda v pozici představující „stav bez tíže“. Dotvořte svůj skafandr a okolní prostor.

**Učivo:** parafráze díla Pavla Brázdy

**Výstupy:** Porovnává různé interpretace vizuálně obrazného vyjádření a přistupuje k nim jako ke zdroji inspirace

**V. technika:** kresba, otiskování

**Materiály:** baličák, pastelky se silnou stopou, voskové pastely, tiskařská barva, materiály k výrobě razítka

### **Závěrečný reflektivní dialog**

*Co zvláštního jste v prostorách Veletržního paláce objevili?*

*Dozvěděli jste se tady nějaké tajemství?*

*Seznámili jste s nějakým zajímavým příběhem?*

*Co se vám vybaví, až budete před usnutím vzpomínat na dnešní návštěvu galerie?*

## REFLEXE

Východiskem byl program „Moje první návštěva“ pro první stupeň základní školy z aktuální nabídky Veletržního paláce. Jeho formu a obsah jsem se pokusila za spolupráce s odpovědnou lektorkou přizpůsobit konkrétní skupině dětí s handicapem. Především jsem volila pomalejší tempo a více prostoru pro reflexi aktuálních pocitů a zážitků dětí. Přizpůsobila jsem také následný výtvarný úkol v ateliéru.

V počáteční fázi si děti mohly prohlédnout vstupní prostor galerie, vnímat jeho působení, přemýšlet o původním významu Veletržního paláce. Tak se dostaly až k dnešní funkci prostoru, vyprávěly si o svých vlastních sbírkách, dohadovaly se, jaký je rozdíl mezi originálem a kopií a jaká je jejich hodnota.

Hlavní část programu měla podobu pátrání po originálu díla (Pavel Brázda „Velký astronaut“), jehož kopii děti obdržely v obálce a musely ji nejprve společně složit z částí. Před vstupem do expozice jsme si zopakovali, jak bychom se měli uvnitř chovat, na co si dávat pozor a čeho si všímat. U originálu díla Pavla Brázdy děti nejprve zkoušely formulovat, v čem se liší od kopie, kterou viděly předtím. Zmiňovaly hlavně barvu a velikost. Potom jsme se více zaměřili na detaily, přemýšleli jsme o jejich možných významech. Děti si všímaly zlaté barvy pozadí, hvězd, symbolu nekonečna, neobvyklého oděvu astronauta i jeho výrazu tváře a postoje, který vybízel k napodobení. Vzpomínaly, v jakých situacích viděly stát člověka s rukama vzhůru nebo kdy ony samy v této pozici stály. Pokoušely se odhadnout, jakou náladu má astronaut, co asi zrovna prožívá. („*Bojí se tmy.*“ „*On se neraduje.*“ „*Podle mě je celej divnej.*“ „*Působí děsivě.*“ „*Tváří se naštvaně.*“)

Další část programu se odehrávala v ateliéru. Děti se pokusily vžít do role astronauta a představit si, jaké by to bylo pohybovat se ve vesmíru, být ve „stavu bez tíže“. Vysvětlili jsme si význam tohoto slovního spojení a napadali nás další možná vysvětlení a situace, kdy můžeme zažívat „stav bez tíže“. Prostor vesmírného vzduchoprázdna představovala plocha baličáku, který pokrýval téměř celou podlahu. Děti živelně obkreslovaly své siluety v neobvyklých polohách a poté je dotvářely spolu s okolním prostředím za pomoci pastelek, voskových pastelů a razítek vlastní výroby s motivem hvězdy. Závěr programu byl věnován celkové reflexi a rozhovoru o individuálních zážitcích a objevech dětí.



Obr. č. 1 - Úvodní část programu „*Stav bez tíže*“



## **EVALUACE**

(dle kritérií uvedených in Fulkova a kol., 2013, s.)

### ***Výběr a konceptualizace vzdělávacího obsahu***

Při sestavování vzdělávacího obsahu jsem vycházela především z RVP ZV (2010). Chtěla jsem zařadit takové činnosti, které by přispívaly k rozvoji vizuální gramotnosti žáků. Rozpracované výstupy ve ŠVP této školy vzdělávací obsah výtvarné výchovy příliš zjednodušují (př. míchá barvy, překrývá barvy, zobrazuje skutečnost i fantazijní představy...), proto jsem ho využívala jen částečně. Inspirovala jsem se také širokou nabídkou vzdělávacích programů Veletržního paláce.

### ***Logika a provázanost jednotlivých částí programu***

Vycházela jsem z tzv. třístupňového modelu (Fulková a kol., 2013), který zajišťuje návaznost galerijního/muzejního programu na školní výuku. Výtvarný úkol v galerii jsem zasadila do tematické výtvarné řady „Člověk a vesmír“, zahrnující předchozí a následnou tvorbu ve škole. Edukační program byl provázán tématem vztahu člověka k vesmíru. Jednotlivé části na sebe plynule navazovaly.

### ***Smysluplnost výtvarných úloh a problémů ve vazbě na vzdělávací obsah programu***

Volila jsem takový výtvarný problém, který by u dětí vyvolával aktivitu nejen výtvarnou, ale i pohybovou (předvádění polohy „stavu bez tíže“). Zároveň jsem chtěla, aby děti reflektovaly konkrétní dílo a prožitek z jeho vnímání vlastní výtvarnou tvorbou (parafráze).

### ***Vazba mezi obsahy výstavy/artefaktů a širších kontextů***

Umělecký a zároveň společenský kontext představuje příběh Petra Ginze a jeho kresba

s názvem „Pohled z Měsíce na planetu Zemi“

***Vazba mezi kurikulárními dokumenty a vzdělávacím programem v galerii/muzeu***

Vzdělávací program se opírá o závazné kurikulární dokumenty (RVP ZV a ŠVP).



Obr. č. 2 - Program „*Stav bez tíže*“, tvorba v ateliéru



Obr. č. 3 – “*Už je to na mě nějaké dlouhé...*”  
(Chlapec O., 11,5 let)

## **Edukační program „PUTOVÁNÍ KRAJINOU“ (Veletržní palác)**

### **Charakteristika programu:**

Program je určen pro děti prvního stupně základní školy. Je přizpůsoben žákům se specifickými vzdělávacími potřebami (pomalejší tempo, strukturovaný obsah, větší prostor pro reflexi, zájem o individuální výpovědi a prožívání dětí, motivace formou příběhu, preference kvality před kvantitou). Během programu děti využívají **hmatovou knížku „Ztráty a nálezy“**, která usnadňuje orientaci ve výstavě, napomáhá zaměření pozornosti, vyvolává otázky k vystavovaným dílům a zároveň slouží jako motivační prostředek. Děti se seznámí s díly **Antonína Slavíčka**. Zaměří se na pozorování detailů a vnímání celkového výrazu díla. Část programu probíhá ve výtvarném ateliéru, kde děti dostanou možnost zpracovat jedno z ústředních témat Slavíčkovy tvorby osobitým způsobem.

### **Učivo:**

- seznámení s dílem Antonína Slavíčka
- rozvíjení vnímání uměleckých děl (forma, výraz, význam, detaily)

### **Výstupy:**

- objevuje možnosti, jak porozumět uměleckému dílu
- vyjadřuje své představy a pocity v tvořivých činnostech

### **Kompetence:**

- rozumí různým typům obrazových materiálů, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění

### **Náměty k dialogu u děl Antonína Slavička:**

**„Les“ a „Břízová nálada“** (porovnávání dvou děl)

*Chtěli byste se ocitnout v tomto lese? Proč ano a proč ne? Kam asi vede cesta přes tento les, kde bychom vyšli? Koho nebo co v takovém lese můžeme potkat? Co v něm můžeme slyšet za zvuky? Podle čeho tak soudíte?*

**„V dešti“**

*Jaký výtvarný nástroj autor použil a co ho k tomu mohlo vést? (suchý pastel – umazaný, pošmourný dojem deštivého počasí) Co lidé na obraze, jak jim asi je? (chladno, spěchají se schovat) Na co asi myslí, co si představují? Co znamená, když se řekne „teplo domova“? (rodiče, pocit bezpečí, vše co mám rád) Myslíte, že déšť přišel náhle nebo na něj byli lidé připravení? (Všimněte si malé slečny v růžových šatech a bílém klobouku) Co se stane s kapkami deště, když dopadnou na zem? (kaluže, kruhy na hladině) Hráli jste si někdy v dešti? Jaké to bylo?*

## Výtvarná část v ateliéru

### Motivace:

úvodní hra vedoucí ke zklidnění dětí (*Děti sedí v kruhu, uprostřed lektor, obchází děti a vybízí je k napodobování pohybů prstů a dlaní - tření dlaní, tůkání prsty do dlaně, tleskání, pleskání do stehen, dupání a plynule zpět až k úplnému ztišení.*)

relaxace spojená s hudební ukázkou (*Evanescence „Listen to the rain“*), následný rozhovor  
*Zavřete oči a představte si, že právě začalo drobně poprchávat. Déšť šumí a tiše zpívá. O čem asi zpívá? Poslouchejte...*

**Námět:** „Šumění deště“

**Zadání:** Pokuste se výtvarně zachytit podobu deště, využijte předchozí zkušenosti z vnímání výtvarného díla A. Slavíčka, inspirujte se prožitkem z poslechu hudební ukázky

**Učivo:** vyjádření vlastních představ, pocitů a prožitků

**Výstupy:** vyjadřuje se výtvarně na základě svého vizuálního a sluchového vnímání

**V. technika:** kresba, malba

**Materiály:** čtvrtka A3, vodové barvy, suché pastely

### **Závěrečný reflektivní dialog**

*O čem byl příběh, jehož součástí jsme se dnes stali?*

*Co jsme při našem putování viděli, kudy jsme šli?*

*Kde se vám nejvíce líbilo?*

*Ve kterém obraze byste chtěli zůstat a proč?*

*Co se vám vybaví, až budete před usnutím vzpomínat na dnešní návštěvu galerie?*

### **Nabídka navazujících aktivit ve škole:**

**Výtvarný experiment „Jakou barvu má voda?“**

*skleněná kád' s vodou, děti přikládají různě barevné papíry (popř. tenká plexiskla)  
a pozorují proměny barev vody, následná malba vodní hladiny s využitím předchozí  
zkušenosti*

**Výtvarný experiment „Umí barvy tančit?“**

*skleněná kád' s vodou, děti pozorují vlastnosti barev (proces ředění barvy, míchání),  
lze využít barevné tuše nebo vodové barvy, hudební doprovod např. Clint Mansell*

## REFLEXE

Program jsem navrhla samostatně na základě předchozí zkušenosti s galerijní edukací. Volba umělce (A. Slavíček) vycházela z žádosti třídní učitelky konkrétní skupiny dětí. Důvodem bylo nedávné náhodné setkání s díly Antonína Slavíčka během školního výletu a následná touha dozvědět se a předat o něm dětem víc. Vzhledem k nedostatečným časovým možnostem jsem v případě tohoto programu nepostupovala podle třístupňového modelu, ale navázala jsem na předchozí zkušenost žáků s tímto umělcem a doplnila jsem program o nabídku následných aktivit ve škole.

Součástí programu byla oproti předchozímu didaktická pomůcka – knížka s příběhem „Ztráty a nálezy“ a s hmatovými ilustracemi. Děj příběhu vychází z námětů jednotlivých děl Antonína Slavíčka, kterým jsme se během programu věnovali. Hmatová knížka představuje konkrétní předmět, s kterým mohou děti volně manipulovat. Velmi dobře funguje jako prostředek k zaměření pozornosti dětí k vybraným dílům, vyvolává konkrétní představy propojené s dětskou zkušeností a napomáhá tak vnímání a porozumění zobrazenému.

Úvodní dialog se konal v bočním atriu Veletržního paláce. S dětmi jsme si krátce připomněli minulou návštěvu galerie. Pak jsme se již věnovali aktuálnímu programu a četbě úvodní části příběhu „Ztráty a nálezy“. Poté děti obdržely každý svůj knoflík (souvislost s hlavním hrdinou příběhu), který je provázel celou výstavou. Před vstupem do expozice jsme si zopakovali pravidla chování, a přečetli další část příběhu. První zastavení bylo u obrazů s názvem „Les“ a „Březová nálada“. Děti měly za úkol porovnávat celkové působení těchto dvou děl. Podnětnými otázkami jsem se je snažila vést

k utváření vlastních formulací a asociací. Následovala opět četba příběhu a přesun k obrazu „V dešti“. Tady děti nejprve zvažovaly volbu výtvarné techniky. Poté se zaměřily na celkové působení díla a pozorování detailů. Na závěr jsem přečetla poslední část příběhu.

V ateliéru jsme navázali na aktuální prožitek dalšími aktivitami (motorická hra, relaxace spojená s hudební ukázkou) a vlastní výtvarnou tvorbou. Děti se pokusily ztvárnit podobu deště dle svých představ. K dispozici měly suché pastely a vodové barvy. Vhodné by bylo zařadit místo štětců méně obvyklý nástroj (např. houbičku), který by byl pro děti motivující sám o sobě a zároveň by svojí povahou odváděl od konkrétního zobrazení. Nedílnou částí byl reflektivní dialog, kde jsme se věnovali nejprve tvorbě dětí a jejich interpretaci a poté jsme hodnotili jednotlivé části programu.



Obr. č. 4 - V expozici u díla A. Slavička  
*„Břízová nálada“*



## **EVALUACE**

(dle kritérií uvedených in Fulkova, 2013, Metodika II. ZŠ)

### ***Výběr a konceptualizace vzdělávacího obsahu***

Při sestavování vzdělávacího obsahu jsem vycházela především z RVP ZV (2010). Chtěla jsem zařadit takové činnosti, které by přispívaly k rozvoji vizuální gramotnosti žáků. Rozpracované výstupy ve ŠVP této školy vzdělávací obsah výtvarné výchovy příliš zjednodušují (př. míchá barvy, překrývá barvy, zobrazuje skutečnost i fantazijní představy...), proto jsem ho využívala jen částečně. Inspirovala jsem se také širokou nabídkou vzdělávacích programů Veletržního paláce.

### ***Logika a provázanost jednotlivých částí programu***

Provázanost jednotlivých částí programu zajišťoval příběh „Ztráty a nálezy“ obsažený v knížce s hmatovými ilustracemi. Program byl pojat jako putování krajinou a hledání „svého“ místa v ní. Součástí programu je nabídka navazujících aktivit do školního prostředí.

### ***Smysluplnost výtvarných úloh a problémů ve vazbě na vzdělávací obsah programu***

Východiskem bylo jedno z ústředních témat autora (A. Slavíček) – deštivá nálada krajiny, déšť. Děti při vlastní tvorbě čerpaly z výtvarného vnímání díla v expozici a z poslechu hudební ukázky evokující déšť. Výtvarný úkol měl umožnit dětem zpracovat aktuální smyslové prožitky a zároveň reflektovat umělcovu tvorbu.

### ***Vazba mezi obsahy výstavy/artefaktů a širších kontextů***

téma domova, naše krajina, ekologie

### *Vazba mezi kurikulárními dokumenty a vzdělávacím programem v galerii/muzeu*

Vzdělávací program se opírá o závazné kurikulární dokumenty (RVP ZV a ŠVP).



Obr. č. 5 - „Putování krajinou“, v expozici



Obr. č. 6 - „Putování krajinou“, tvorba  
v ateliéru



Obr. č. 7 - Relaxační prostor  
v ateliéru, „Odpočíváme...“

## 2.8 Přehled zjištěných informací

### 2.8.1 Současná praxe výtvarné výchovy ve vybrané škole

#### Z analýzy školního vzdělávacího programu...

Vzhledem ke skupině žáků (4. ročník), se kterými jsem pracovala v rámci galerijní edukace, jsem se zaměřila na analýzu části ŠVP určenou prvnímu stupni. Za nejzávažnější skutečnost, která ovlivňuje i pozici galerijního vzdělávání na této škole, považuji **propojení dvou vzdělávacích předmětů (výtvarná výchova a pracovní činnosti)** v jeden s názvem „**Výtvarné a pracovní činnosti**“.

Obsahem tohoto předmětu konkrétně ve čtvrtém ročníku je kromě zvládnutí výtvarných technik s využitím různých nástrojů a materiálů také „**tkaní, pletení z proutků, práce se dřevem, ošetřování pokojových rostlin, pěstování rostlin ze semen v místnosti a ve skleníku, poznávání nádobí a pracovních pomůcek, uklízení pracovní plochy, krájení, natírání, strouhání, míchání.**“ (citace z příslušného ŠVP, 2007) Toto učivo přísluší vzdělávacímu oboru Člověk a svět práce, v rámci něhož se žáci této školy zabývají konstrukčními činnostmi v **řemeslných dílnách** (textilní, dřevařská, košíkářská, keramická), **pěstitelskými činnostmi** na školních pozemcích a **činnostmi ve školní kuchyňce**.

**Učivo výtvarné části** tohoto předmětu není příliš rozpracované. Pravděpodobně s ohledem na různá zdravotní omezení žáků a s úmyslem předat jim alespoň jakési „základy“ výtvarné výchovy je kladen **důraz především na získání konkrétních dovedností ve smyslu zvládnutí výtvarných technik**. Např. učební osnovy pro třetí

ročník zahrnují „zdokonalení dovedností při kresbě a malbě i při práci s různými materiály a pomůckami, seznámení s dalšími technikami“. Vedle toho stojí v učivu třetího ročníku „seznámí s díly známých autorů, s ilustrátory, inspirace těmito díly“. Učivo čtvrtého a pátého ročníku si „vystačí“ s výčtem dříve uvedených výtvarných technik s tím, že přibudou ještě dvě nové – „grafika a sochařství“. (citace z příslušného ŠVP, 2007)

O dalších výtvarných činnostech, jako je **vnímání, imaginace a komunikace** (Hazuková, 2005) **není** již v učebních osnovách prvního stupně zmínka.

Učební plán pro 1. stupeň								
Vzdělávací oblast	Vzdělávací obor	Vyučovací předmět	Ročník					Celková časová dotace
			1.	2.	3.	4.	5.	
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura	Český jazyk	8	8	8	7	7	38
	Cizí jazyk	Anglický jazyk			3	3	3	9
Matematika a její aplikace	Matematika a její aplikace	Matematika	5	5	4	4+1	4	22+1
Informační a komunikační technologie	Informační a komunikační technologie	Práce s počítačem	0+1	0+1	0+1	0+1	1	1+4
Člověk a jeho svět	Člověk a jeho svět	Prvouka	1	1	3			12
		Přírodověda				1	2	
		Vlastivěda				2	2	
Umění a kultura	Hudební výchova	Hudební výchova	1	1	1	1	1	5
	Výtvarná výchova	Výtvarné a Pracovní činnosti	2	2	2	2	2	13+2
Člověk a svět práce	Člověk a svět práce	Ergoterapie	1	1	1	+1	+1	
Člověk a zdraví	Člověk a zdraví	Pohybové činnosti	2+1	2+(1)	2+(1)	2+(1)	2+1	10+2+(3)
Celková povinná časová dotace			20+2	20+1+(1)	24+1+(1)	22+3+(1)	24+2	110+9+(3)
			(22)	(22)	(26)	(26)	(26)	(122)

Obr. č. 8 - Učební plán pro 1. stupeň – ofoceno z příslušného ŠVP

**Časová dotace** pro vyučovací předmět Výtvarné a pracovní činnosti je na prvním stupni celkem 15 hodin, přičemž pět hodin je vyhrazeno předmětu speciální pedagogické péče **ergoterapii** - další „skrytá“ součást oblasti Umění a kultura. Vyučovací předmět **Výtvarné a pracovní činnosti** s časovou dotací **10 hodin** by měl být v praxi realizován tak, že výtvarnou výchovu mají žáci po dobu jednoho pololetí a druhé pololetí se věnují pracovním činnostem.

Podle ŠVP je dále v případě tohoto typu školy podstatné klást **důraz na předmět pohybové činnosti**, kde se žáci mohou věnovat **plavání a fyzioterapii**. „Vzhledem k tomu, že v mladším školním věku je u žáků s tělesným postižením **prvořadé** v co největší dosažitelné míře **redukovat handicap**, jsou pohybové činnosti **posíleny** na prvním stupni ZŠ **o dvě disponibilní hodiny a tři hodiny** na základě kapitoly 8 RVP ZV. Podle této kapitoly jsou výstupy na prvním stupni nahrazeny fyzioterapií a plaváním.“ (citace z příslušného ŠVP, 2007) Předmět pohybové činnosti tak mají žáci na prvním stupni tři hodiny týdně.

## Z rozhovorů s vyučujícími...

**Ředitel školy A. H.** současně vyučuje Výtvarné a pracovní činnosti ve třetím ročníku ZŠ. Ve svém pojetí **upřednostňuje Pracovní činnosti**, které jsou na této škole tradičně spojeny hlavně s prací v dílnách. Dle slov pana ředitele jsou právě dílny (textilní, dřevařské, keramické a košíkářské) významnou součástí školy, kterou je třeba co nejvíce využívat. Děti se tam mohou věnovat rozmanitým činnostem, osvojí si **konkrétní dovednosti** a mají viditelné výsledky – **hotové výrobky, které mají praktické využití**.

**Výtvarnou výchovu** vnímá pan ředitel jako čas, kdy děti sedí ve třídě a kreslí. Kreslení se dle slov pana ředitele děti věnují i v dílnách – dělají si **technické nákresy či návrhy výrobků**... Navíc kresba se dá zařadit i do dalších předmětů, jako je prvouka, vlastivěda atd. Proto považuje pan ředitel za **zbytečné vyhraničit samostatný prostor pro Výtvarnou výchovu** a její propojení s Pracovními činnostmi mu plně vyhovuje.

**Třídní učitelka D. T.** vidí hlavní přínos výtvarné výchovy v tom, že žáci nepracují pod tlakem na výkon. Výtvarná výchova naopak umožňuje **individuální vyjádření**. Často je cestou k otevření problémů a tužeb dětí. Výtvarnou výchovu vnímá jako prostor, kde mohou děti zažít vlastní úspěch, uvolnit stres, relaxovat. „*Pozor si musí dát jen na čistotu své práce.*“

Se školním vzdělávacím program pracuje pouze „z povinnosti“, využívá ho „hodně volně“. „*U našich dětí vždy mohu odůvodnit téma i provedení s ohledem na jejich individuální handicap.*“ Důraz klade na mezipředmětové vazby, učení v souvislostech. **Propojení výtvarné výchovy a pracovních činností** na prvním stupni hodnotí **kladně**. Dle jejích slov hlavně v době různých oslav a svátků se uplatní jak umělecká, tak praktická

činnost např. při **tvorbě prodejných výrobků** na trhy. V případě **pracovních činností** vyzdvihuje hlavně **praktickou stránku výsledného produktu**. „*Děti si pak výtvoř odnášejí domů s tím, že je opravdu používají, ať už k ozdobě interiéru, ke hře, pro praktické využití nebo jako hezký dárek.*“

Třídní učitelka D. T. pracuje s výtvarnými uměleckými díly ve výtvarné výchově především jako s nástrojem **motivace**. S žáky si prohlíží díla významných umělců před započetím vlastní tvorby, aby měli „**inspiraci a srovnání**“. Vedle toho **navštěvuje s dětmi galerie a muzea**. V galerii se děti mohou blíže seznámit s určitým uměleckým dílem. Oceňuje **možnost navazující výtvarné aktivity přímo v ateliéru galerie**, kde děti mohou reagovat bezprostředně na konkrétní dílo, mohou vyjádřit vlastní pocit, formulovat si své postoje.

**Paní učitelka D. D.** hodnotí **propojení pracovních činností a výtvarné výchovy** jako **nevyhovující**. Není čas věnovat se výtvarné výchově. V podstatě **žáci na prvním stupni nemají výtvarnou výchovu**. Obě pololetí tráví pracovními činnostmi v dílnách. V běžné praxi to paní učitelka řeší tak, že si „půjčuje“ čas na výtvarnou výchovu z jiných předmětů, např. tělesné výchovy, která je dotována třemi hodinami týdně. Vidí **velké nedostatky v časovém plánu školního vzdělávacího programu** a vůbec v možnostech přizpůsobení rámcového vzdělávacího programu. Se školním vzdělávacím programem **není spokojena**, vnímá ho jako nutnou formalitu od praxe se výrazně lišící.

Paní učitelka D. D. hovoří o **výtvarné výchově** jako o **velmi důležité součásti vzdělávání**, děti ji potřebují pro svůj zdravý rozvoj. Očividně jim chybí, mají potíže s vnímáním věcí kolem sebe, s kresbou postavy, zachycením odpovídajících

proporcí a poměrů. Výtvarná výchova podle D. D. dětem poskytuje tolik potřebný **prostor pro vyjádření osobnosti, porozumění sobě samému i svému okolí, pomáhá rozvíjet smyslové vnímání a estetické cítění.** Ideální výtvarná výchova podle D. D. by měla sestávat z tvořivých činností, být co nejpestřejší a měla by dětem přinášet radost.

S pracovními činnostmi se paní D. D. „pere“ po svém. Vymýšlí tematické roční projekty (př. Rok medvěda), které představují významnou motivaci a probouzejí v dětech potřebu sebevyjádření. Za činnost nejbližší výtvarné výchově považuje práci v keramické dílně, kde mají děti prostor pro vlastní tvořivost. Uvítala by přesto, kdyby bylo možné **přidat alespoň hodinu týdně pro výtvarnou výchovu.**

**Paní A. D.** nese zodpovědnost za podobu příslušného ŠVP pro první stupeň ZŠ. Co se týká propojení výtvarné výchovy s pracovními činnostmi, není si vědoma původních motivů, které k tomu vedly. Uvedla však novou skutečnost, a sice že **součástí předmětu Výtvarné a pracovní činnosti je ještě předmět speciální pedagogické péče ergoterapie.** Dříve tomu tak nebylo, děti po jednom odcházely na ergoterapii během dne, což narušovalo průběh výuky. Zařazení ergoterapie mezi vyučovací předměty se zdálo být vhodným řešením. **Celková časová dotace** (i po max. navýšení na **122 h**) však **nestačí pro všechny předměty** a tak je v některých případech nutné jejich sloučení.

Podle paní A. D. je především **důležité zachovat dostatečnou časovou dotaci** pro předměty jako je **český jazyk a matematika**, kde se výrazněji projevuje **pomalejší pracovní tempo** žáků se zdravotním postižením. U obou předmětů je časová dotace navýšena oproti minimu uvedenému v RVP ZV o tři hodiny. Nově je také zařazena **informatika** již od prvního ročníku.



Navýšení časové dotace bylo třeba také u předmětu **pohybové činnosti**, který je propojen s dalším předmětem speciální pedagogické péče – **fyzioterapií**. Fyzioterapie není v učebním plánu ŠVP přímo uvedena, ale počítá se s ní, a proto je předmět pohybové činnosti **dotován pěti hodinami navíc**. Pokud by se jednalo o školu s výtvarným zaměřením, počítalo by se samozřejmě s navýšením časové dotace výtvarné výchovy, ale v našem případě je tento předmět vedlejší. Na základě požadavků vyučujících a konzultace s ředitelem školy **je možné konkrétní úpravy ŠVP provést**.

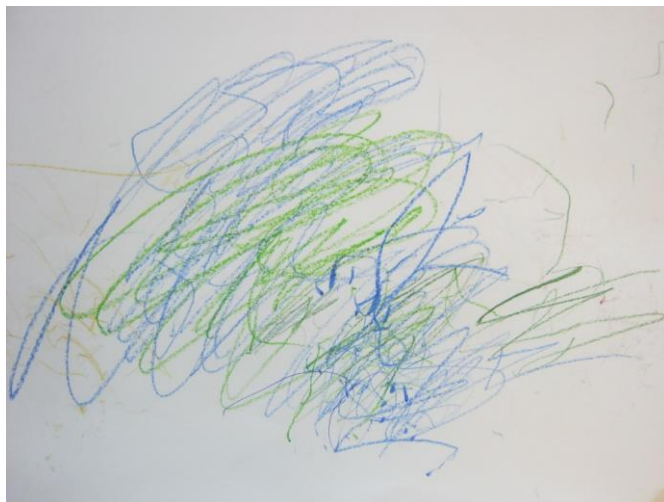
### ***2.8.2 Možnosti a meze galerijní edukace dětí s handicapem***

V této kapitole popisuji projevy žáků se zdravotním postižením/znevýhodněním během vlastních galerijních programů, které jsem zaznamenala formou terénních poznámek. Zjištěné skutečnosti jsem zpracovala metodou otevřeného kódování (viz Příloha č. 4). Uvádím zde podrobnější anamnestická data sledovaných dětí. Pozorování jsem zaměřila především na tyto oblasti:

- vnímání prostoru galerie, orientace v něm
- motivovanost (pro vnímání uměleckých děl, pro vlastní tvorbu v ateliéru)
- pozornost, aktivita (odbíhání, neklid, vyrušování, odmítání účasti vs. zaměření pozornosti, soustředěnost)
- komunikace (ostych, obavy, nejistota vs. výrazné projevy; komentáře, výpovědi k vlastní tvorbě)
- přístup k zadání (vlastní tvořivý přístup vs. přesně se drží zadání)
- schopnosti, dovednosti, znalosti (prekoncepty i nově osvojené, technické problémy, projevující se handicap)
- projevy vizuální gramotnosti (percepční senzitivita, kritické myšlení, estetická otevřenost...)
- další individuální projevy

## Chlapec O., 11,5 let

*kombinované vývojové postižení (středně těžká porucha pohybová, těžká vývojová porucha řeči a centrální porucha zrakového vnímání), oslabená kognitivní schopnost receptivní (vnímání) a grafomotorika, motorický neklid, snadná unavitelnost, ve škole pracuje dle IVP*



Obr. č. 9 - Chlapec O. (11,5 let), kresba na motivy díla A. Slavička „V dešti“

### Projevy během programů:

#### „Stav bez tíže“

Všimá si pouze objektů v blízkém okolí, motivovanost a pozornost nesouvislá, pomalejší tempo, motoricky aktivní, snaha dorozumět se, gesta, ukazování, následuje únava až ospalost, výtvarná aktivita spontánní bez omezování zadáním, projevy radosti ze zanechávání stopy výtvarným nástrojem bez pojmenovávání konečného výsledku.

#### „Putování krajinou“

Projevuje se jeho komunikační handicap – snaží se komunikovat nonverbálně (výraz tváře, oční kontakt), se zájmem poslouchá čtení příběhu, v expozici projevy únavy, ospalosti, v ateliéru odpočinek v relaxačním prostoru, poté zájem o vlastní výtvarnou tvorbu, experimentování s vodovými barvami, spontánní míchání barev, kresba voskovými pastely, snaží se na základě pobídky „gestickou kresbou“ znázorňovat „déšť“.

**Dívka A., 11 let**

*dětská mozková obrna - dyaparéza  
(postiženy dolní končetiny), pohyb  
pomocí invalidního vozíku nebo  
s oporou, zvědavá, komunikativní,  
přátelská, ráda kreslí*



Obr. č. 10 - **Dívka A. (11 let)** malba vodovými barvami  
na motivy díla A. Slavička „*V dešti*“

### **Projevy během programu:**

#### **„*Stav bez tíže*“**

Aktivně komunikuje, konstruktivně uvažuje, snaží se zorientovat v celém prostoru (zajímá se o expozice v dalších patrech), pozornost stálá, výtvarná díla jsou pro ni motivující samy o sobě, zajímá se o jejich obsah, přemýšlí o významech zobrazeného, všímá si detailů, vnímá barevné působení („*Proč je tak šedivý?*“, „*To zlaté pozadí to trochu rozzářilo.*“), snaží se porozumět technické stránce díla (poznává plátno, popisuje jak se napíná na rám), při výtvarné tvorbě aktivní, spolupracuje s ostatními žáky, názorně předvádí, respektuje zadání úkolu, inspiruje se detaily v tvorbě P. Brázdy („*Můžeme tam mít i hvězdy?*“).

#### **„*Putování krajinou*“**

Aktivní, reaguje na otázky, velké zaujetí problémem, pohybuje se „v čele“ skupiny, v expozici se orientuje dobře podle popisů děl, snaží se přemýšlet o významu zobrazeného, vnímá a komentuje barevné působení obrazu („*Ten les je takový tmavý.*“, „*Tenhle je světlejší, je tam víc světla.*“), komentář při odchodu z expozice: „*Škoda, že jsme si nemohli prohlédnout všechny obrazy.*“, v ateliéru se aktivně zapojuje do programu,

soustředěně pracuje, snaží se dosáhnout obdobného výrazu jako u díla A. Slavička, přizpůsobuje volbu barev a výtvarnou techniku, námět obohacuje o vlastní prvek - „duhu“.

### **Chlapec F., 10,5 let**

*těžké tělesné postižení, po operaci schopen samostatné chůze, vada řeči, nerovnoměrný psychomotorický vývoj, ADHD, v raném dětství prošel ústavní péčí, trpí separační úzkostí a citovou deprivací, nyní v pěstounské péči, velmi přátelský, má rád legraci, rád kreslí*

#### **Projevy během programu:**

##### **„Stav bez tíže“**

V prostoru galerie se drží blízko skupiny, pozornost narušována úzkostnými obavami, potřeba individuálního přístupu (podporující asistence), v dialogu se „drží zpátky“, spíše poslouchá ostatní, komentář k dílu Velký astronaut („Bojí se tmy.“), při výtvarné tvorbě prožívá obavy z výtvarného úkolu, vyžaduje podporu, ujišťuje se o „správnosti“ svého postupu, se spolužáky nespolupracuje, zaměřuje se příliš na detaily na úkor celku.



Obr. č. 11 - **Chlapec F. (10,5 let)** kresba na motivy díla P. Brázdy „Velký astronaut“

## **Chlapec I., 12 let**

*ADHD, porucha řeči (dyslalie a balbuties), velmi aktivní, projevuje zájem, psychomotorický neklid, špatná koncentrace, vyhovuje mu individuální přístup, rád kreslí*

### **Projevy během programu:**

#### **„Stav bez tíže“**

V prostoru galerie se pohybuje jistě, zajímá se o prostředí kolem sebe (fotografuje si vše, co ho zaujme), zapojuje se do dialogu, kreativní nápady (komentář k dílu P. Brázdy Velký astronaut „*Kdyby měl helmu na hlavě a byl by celej nahatej, co by se stalo?*“), komentář u výtvarného díla při dotazu na výraz tváře postavy a jeho význam „*Tváří se našťvaně.*“, motivován námětem výtvarného úkolu, aktivní přístup k tvorbě, spolupráce s kamarádem, poté ztráta pozornosti, nechut' pokračovat v práci, odmítání vlastní tvorby, únava, po krátké pauze a změně prostředí a činnosti opět návrat k tvorbě – experimentování s výtvarnými prostředky (otiskování), pomoc ostatním spolužákům.



Obr. č. 12 - **Chlapec I.** (12 let)  
při kresbě během programu  
„Stav bez tíže“

**Chlapec M1**, 11,5 let

*ADHD, řečová expresivní vývojová dysfázie, klidný, zvědavý, přemýšlivý, tvořivý*

**Projevy během programu:**

**„Stav bez tíže“**

Prostředí galerie si prohlíží se zájmem, drží se skupiny, pozorně poslouchá, reaguje na otázky, přemýšlí o významech zobrazeného, vnímá výrazové působení, komentář k dílu P. Brázdy Velký astronaut („*On se neraduje.*“), při vlastní výtvarné tvorbě

výrazné zaujetí námětem, komentuje svoji činnost, spolupracuje s kamarádem, pracuje soustředěně, trpělivě, vychází z předchozí zkušenosti s dílem P. Brázdy, inspiruje se detaily v jeho tvorbě („*To je helma.*“).



Obr. č. 13 - **Chlapec M1** (11,5 let)  
kresba na motivy díla P. Brázdy  
„*Velký astronaut*“

## Chlapec M2, 11,5 let

*opožděný vývoj řeči (percepční dysfázie), stagnace vývoje řeči a absence očního kontaktu, psychomotorický neklid, úzkostnost, lpění na určitých rituálech, obtížně snáší změny, těžko se přizpůsobuje, snadná unavitelnost, potřeba pravidelných přestávek, velmi snaživý, ve škole obvykle pracuje s asistentkou, rád kreslí*



Obr. č. 14 - **Chlapec M2** (11,5 let)  
při kresbě během programu  
„Stav bez tíže“

### **Projevy během programu:**

#### **„Stav bez tíže“**

V prostoru se snaží zorientovat, projevuje zájem o vše okolo sebe, zajímá se o popisky děl (hlavně rok vzniku), projevuje všestranné znalosti („*Jsmě v Národní galerii*“ „*Gagarin byl první člověk ve vesmíru.*“ „*Vesmír je nekonečný.*“), v expozici odbíhá k jiným dílům, čte si popisky a komentuje význam zobrazeného („*To je Abrahám a Izák.*“), v dialogu aktivní, při spontánním vnímání díla se zaměřuje na formální stránku (co na obraze je, kdo a kdy ho namaloval), komentář k dílu P. Brázdy Velký astronaut při dotazu na výraz postavy („*Podle mě je celý divný.*“), v ateliéru se zpočátku zapojuje do společné činnosti (vzájemné obkreslování postavy), poté již svoji vlastní výtvarnou tvorbu nerozvíjí, ztrácí zájem o výtvarné vyjadřování, naopak projevuje zájem opět jít do expozice a prohlížet si další obrazy (spolu s asistentkou odchází).



### **„Putování krajinou“**

Projevuje výrazný zájem o vystavená díla, prochází se samostatně, čte si popisky (autor, rok vzniku), v následném rozhovoru vyjmenovává autory, jejichž díla viděl, při dotazu co se mu na vystavených dílech líbí: „*Baví mě číst si, kdo to udělal.*“, dle svých slov upřednostňuje sochy – „*Obrazy se mi tady vůbec nelíbí. Jsou to špinavé fleky, špína rozpuštěná ve vodě. Mám rád sochy.*“, v expozici i v ateliéru projevy neklidu a negativismu („*Nebudu nic malovat.*“ „*Nebudu nic dělat.*“ „*Nechci.*“), odmítá výtvarné vyjadřování, nechce se zapojovat do společné činnosti, vyjadřuje touhu vrátit se do expozice a prohlížet si obrazy, po domluvě s učitelkou odchází s asistentem, poté se věnuje výtvarné tvorbě, experimentuje (frotáž knoflíků), pracuje zaujatě, brzy prohlašuje dílo za hotové, má radost, že ho dokončil, chce se jít opět procházet po expozici, projevuje zájem vidět i další patra Veletržního paláce.

## 2.9 Interpretace a diskuze získaných informací

### 2.9.1 Výtvarná výchova „trochu“ jinak

Ve škole, kde jsem prováděla výzkumné šetření, se jako nejzávažnější problém ukázala aktuální **podoba výtvarné výchovy v praxi prvního stupně**. Její propojení s pracovními činnostmi je dle mého názoru i názorů většiny vyučujících nevýhodné z několika důvodů.

Podle Rámcového vzdělávacího programu (2010) by měla vzdělávací oblast **Umění a kultura** umožňovat žákům „jiné než pouze racionální poznávání světa.“ „Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k **rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu.**“ (RVP ZV, 2010, s. 64)

Vzdělávací oblast **Člověk a svět práce** se od ostatních oblastí značně odlišuje. „Vzdělávací oblast Člověk a svět práce se cíleně zaměřuje na **praktické pracovní dovednosti a návyky** a doplňuje celé základní vzdělávání o důležitou složku nezbytnou pro uplatnění člověka v dalším životě a ve společnosti. Tím se odlišuje od ostatních vzdělávacích oblastí a je jejich určitou **protiváhou.**“ (RVP ZV, 2007, s. 81)

Skutečnost, že se jedná o **propojení vzdělávacích oblastí odlišného charakteru**, by bylo snad možné obhájit odkazem na podmínky vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním v 8. kapitole RVP ZV. Zahrnují možnost „ve ŠVP – pokud zdravotní postižení žáka (žáků) objektivně neumožňuje realizaci vzdělávacího

obsahu některého vzdělávacího oboru RVP ZV nebo jeho části – **nahradit příslušný vzdělávací obsah** nebo jeho část **příbuzným, případně jiným vzdělávacím obsahem**, který lépe vyhovuje jeho (jejich) vzdělávacím možnostem (viz poznámky k RVP).“ (RVP ZV, 2010, s. 119)

Praxe ovšem ukazuje, že v tomto případě dochází nejen k **prolínání příslušných obsahů**, ale především k **preferování jednoho předmětu na úkor druhého**. Žáci prvního stupně **v podstatě nemají výtvarnou výchovu**. Obě pololetí dochází do dílen, kde se zabývají pracovními činnostmi. Čas, který vyučující věnují výtvarné výchově, záleží pouze na jejich vlastní vůli a iniciativě.

Toto propojení bohužel vede k **nesprávnému postoji** vyučujících **k výtvarné výchově a odpírání jejích specifík**. Někteří učitelé (včetně ředitele školy) vnímají výtvarnou výchovu jako nepodstatnou část vzdělávání, která má význam pouze v případě, kdy si žáci potřebují odpočinout. Takoví učitelé naopak **preferují práci v řemeslných dílnách** v rámci pracovních činností, kde má činnost žáků praktickou hodnotu a přináší viditelné výsledky.

Dalším problémem je **podoba školního vzdělávacího programu** pro první stupeň, především **nedostatečná časová dotace** oblasti Umění a kultura pro obsažené vyučovací předměty. Součástí oblasti je vzdělávací obor Hudební výchova a Výtvarná výchova. Obor Výtvarná výchova v případě této školy zahrnuje dva vyučovací předměty – výtvarnou výchovu a pracovní činnosti. Dále sem spadá předmět speciální pedagogické péče „ergoterapie“.

RVP ZV (2010) uvádí **minimální časovou dotaci** na vzdělávací oblast **Umění a kultura** pro první stupeň **12 hodin týdně**. „**Minimální časová dotace** pro jednotlivé vzdělávací oblasti (vzdělávací obory) je **závazná**. Číslo udává, kolik hodin týdně musí škola minimálně věnovat dané vzdělávací oblasti (vzdělávacím oborům) na příslušném stupni základního vzdělávání.“ (RVP ZV, 2010, s. 115) Oblast **Člověk a svět práce** má být na prvním stupni podle RVP ZV (2010) dotována minimálně **pěti hodinami týdně**.

Když nyní odhlédneme od skutečnosti, že tyto dvě vzdělávací oblasti mají podstatně jiný charakter a tudíž by vůbec nemělo dojít k jejich propojení, minimální časová dotace pro vyučovací předměty zahrnuté v těchto dvou oblastech by měla být na prvním stupni min. 17 hodin týdně. Pokud by hudební výchově připadlo pět hodin (tzn. hodina týdně pro každý ročník), zbylo by na předmět **Výtvarné a pracovní činnosti 12 hodin**. Ve skutečnosti je tomuto předmětu na prvním stupni vyhrazeno **pouze 10 hodin týdně**, ze kterých musí čerpat jak výtvarná výchova, tak pracovní činnosti (zbytek časové dotace doplněný o disponibilní hodiny připadá ergoterapii).

V každém případě bych navrhovala upravit **rozdělení vyučovacích předmětů do vzdělávacích oblastí řádně dle RVP ZV** (celkový návrh upraveného ŠVP uvádím v tabulce v **Příloze č. 3**). Vzdělávací oblast Umění a kultura by zahrnovala předměty výtvarná výchova a hudební výchova. Podle minimální časové dotace v RVP ZV pro jednotlivé vzdělávací oblasti by pro **výtvarnou výchovu** na prvním stupni připadlo celkem **7 hodin týdně**.

S touto časovou dotací lze vyjít např. tak, že by se výtvarná výchova vyučovala **v 1. - 3. ročníku jednu hodinu týdně a ve 4. a 5. ročníku dvě hodiny týdně**. Na druhém stupni ZŠ není ergoterapie zařazena mezi vyučovací předměty. Navrhují tedy i na prvním stupni **ergoterapii částečně vyřadit z učebního plánu**. Dle RVP ZV se jedná o zvláštní **předmět speciální pedagogické péče**. Jako takový by měl být dotován z disponibilních hodin. „V případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je možné využít **disponibilní časovou dotaci** k zařazení předmětů speciální pedagogické péče.“ (RVP ZV, 2010, s. 115)

Doporučuji ergoterapii zařadit do oblasti **Člověk a svět práce**, kam by její povahou zapadala lépe. „Vyučovala“ by se **pouze v 1. - 3. ročníku**, a to hodinu týdně. Od 4. ročníku by žáci měli **o hodinu navýšenou časovou dotaci výtvarné výchovy**. Ergoterapie by mohla podle potřeby dále probíhat např. v rámci samostatného předmětu **pracovní činnosti**, kterému by zůstalo vyhrazeno **deset hodin týdně**.

Pro zachování horní hranice celkové povinné dotace (i po jejím maximálním navýšení dle kapitoly 8 RVP ZV) by bylo ještě třeba **snížit časovou dotaci pohybových činností** z celkových patnácti na deset hodin (dvě hodiny týdně), což většina učitelů považuje za dostačující. Praxe vyučujících ukazuje, že tři hodiny pohybových činností týdně jsou zbytečně moc. V případě fyzioterapie se s dětmi cvičí individuálně, což znamená pro celou třídu tři hodiny čekání, než se postupně všichni vystřídají. Na plavání by podle zkušenosti vyučujících stačily dvě hodiny týdně. Někteří vyučující zařazují místo třetí hodiny pohybových činností právě výtvarnou výchovu.

Jiným řešením by vedle snížení časové dotace pohybových činností mohlo být **úplné vyřazení ergoterapie z učebního plánu** (jako je tomu na 2. stupni) – žáci by na ní docházeli během vyučování či po něm. V takovém případě by mohlo dojít k **rozdělení předmětu Výtvarné a pracovní činnosti** na dva samostatně stojící, s jasně vymezenými obsahy, oba dotované dvěma hodinami týdně. Pak by lépe vynikl charakter výtvarné výchovy a s učiteli by se dalo hovořit o dalších vzdělávacích metodách, jakými jsou třeba právě **galerijní a muzejní edukace**.

### ***2.9.2 Galerijní edukace a specifické vzdělávací potřeby žáků***

V současné nabídce Veletržního paláce zatím **neexistuje speciální program pro děti s handicapem**. Žádosti příslušných škol o vzdělávací programy v Národní galerii jsou údajně velmi výjimečné. Je nutné pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami vytvářet zvláštní programy nebo mohou v případě zájmu využít nabídku běžných programů? Pro konkrétní skupinu, se kterou jsem v rámci výzkumného šetření pracovala, se ukázalo jako **smysluplné** upravit stávající program vzhledem ke specifickým potřebám žáků.

V případě přizpůsobené verze existujícího programu Veletržního paláce bylo třeba **zmenšit objem učiva** a výtvarnou činnost navrhnout tak, aby se jí mohly účastnit i děti na vývojově nižší úrovni. Větší prostor jsem naopak ponechala pro reflexi a individuální výpovědi dětí. V následném vlastním programu se mi velmi osvědčila **narativní metoda**, kdy jsem celý program provázala příběhem (viz edukační program „Putování krajinou“). Dobrou zkušenost přineslo také **využívání konkrétních předmětů** během programu (knoflík, hmatová knížka), s kterými děti mohly volně manipulovat a pracovat v souvislosti

s vystavovanými díly. Při plánování obsahu učiva, formulování očekávaných výstupů a kompetencí jsem záměrně vycházela z RVP ZV a z již hotových programů v nabídce Veletržního paláce. Žádná přizpůsobení jsem v této oblasti nečinila. Chtěla jsem **zachovat smysl galerijní/muzejní edukace**, který spatřuji hlavně v **rozvoji vizuální gramotnosti** žáků.

Pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami bych doporučila volit **pomalejší tempo a učivo rozdělit na menší části s jasnou strukturou** (ideální je např. třístupňový model). Při projevech únavy je vhodné v ateliéru vytvořit „**relaxační prostor**“, kde si děti mohou dle potřeby odpočinout. Vzhledem k handicapům dětí je možné využít osobní asistenty (asistenty pedagoga), kteří poskytují dětem nutnou praktickou či podporující asistenci. Téma galerijního programu pro děti s handicapem je důležité volit s ohledem na jejich **reálné zkušenosti** (např. chceme-li po dětech, aby se „vžily“ do atmosféry zobrazeného lesa, je to pro ně složitější, pokud les nikdy nenavštívily). „Charakter obrazných představ je podmíněn dosavadními vizuálními i mimovizuálními zkušenostmi subjektu.“ (Vančát, 2006)

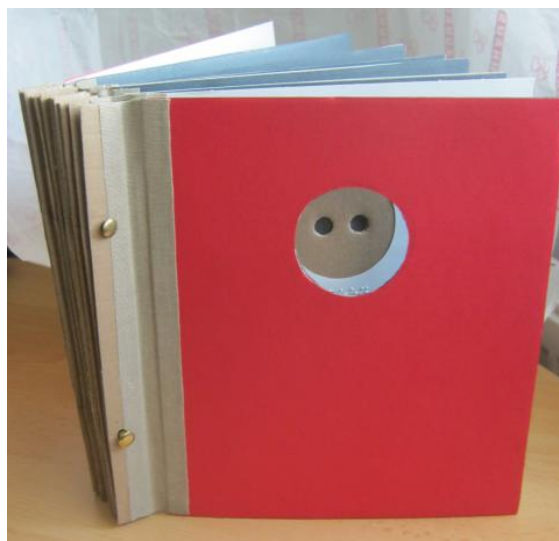
Domnívám se, že galerijní edukace by mohla být vhodnou metodou k **rozvíjení sociálních dovedností a komunikace pro děti s autistickými rysy**, pokud by se podařilo vhodně motivovat dítě k hlubšímu zájmu především o význam a výraz zobrazeného (dítě v mé skupině jevílo zájem spíše o formální údaje – jméno autora a rok vzniku). U žáků se **smyslovým postižením** je dobré zařadit do programu **podněty aktivizující ostatní smysly (hmat, sluch)**.

Dobšíková (1999) se zabývala výtvarnou výchovou u dětí **s pohybovým postižením**. Zastává názor, že u této skupiny žáků není třeba činit žádná omezení v obsahu výtvarné výchovy. „I dítě s poruchou hybnosti je osobností, která nás, „bez handicapu“, v mnohém překvapí. Proto je na místě **neomezovat výtvarnou výchovu formou ani obsahem**, ať již hovoříme o vlastním výtvarném vyjadřování či zprostředkování umění.“ (Dobšíková, 1999, s. 12) Pro děti s pohybovým handicapem je pouze nutné předem zajistit **přístupnost (bezbariérovost) prostoru galerie**.



### 3. VLASTNÍ VÝTVARNÁ PRÁCE

Výtvarnou část diplomové práce jsem pojala jako didaktickou pomůcku pro jeden z vlastních galerijních programů („Putování krajinou“). Tato pomůcka je zároveň hmatovou knížkou pro nevidomé - text je vytvořen technologií soutisku. Pro tuto formu jsem se rozhodla na základě osobního setkání s nevidomým člověkem,



Obr. č. 15 – Hmatová knížka (pohled zepředu)

kteří mi vyprávěl o svém životě. Od něj jsem dostala kontakt na knihovnu hmatových knížek. Knihovnu jsem navštívila a vyzkoušela si „přečíst“ některé knížky se zavázanýma očima. Vytvořit vlastní hmatovou knížku pro mě bylo výzvou.

Příběh „Ztráty a nálezy“ vychází z námětů děl Antonína Slavička. Hlavní hrdina „Knoflík“ se rozhodne opustit krabici „ztrát a nálezů“ a vydá se sám hledat toho, komu se ztratil. Putuje krajinou, „prochází“ jednotlivými obrazy A. Slavička, ocitá se v prostředí hlubokého lesa (dílo „*Les*“), březového háje („*Břízová nálada*“) a uprostřed deštivé nálady („*V dešti*“). Hmatové ilustrace mají popisný charakter, odrážejí detaily jednotlivých děl nebo vyvolávají další asociace. (viz Příloha č. 5).

Od počátku bylo mým záměrem, aby kniha kromě hmatových kvalit měla i vizuální úroveň. Z toho důvodu jsem se hlouběji zabývala volbou materiálů, kombinací barev, řešením jednotlivých kompozic a celkovým grafickým zpracováním. Inspiračním zdrojem mi byla široká produkce nakladatelství Baobab a také originální produkty papírnictví

Papelote. V určitých oblastech bylo však nutné přizpůsobit se specifikům hmatové knížky.

Volnou ruku jsem neměla při volbě fontu. Písmo bylo nutné volit jednoduché, výrazné a bezpatkové, aby se snadno četlo slabozrakým čtenářům. Text se kvůli technologii soutisku nedal nijak formátovat. Nebylo možné zvolit ani vlastní papír pro tisk textu. Povaha textu ovlivnila i formát knihy. U klasického formátu A4, na který se soutisk provádí, bylo možné následně oříznout dolní okraj jen o pár centimetrů.

Zvláštní pozornost bylo třeba věnovat výběru materiálů pro hmatové ilustrace. V případě tohoto typu knížky je prioritou hmatová kvalita materiálu. Materiál by měl svými vlastnostmi co nejvíce odpovídat vlastnostem předmětu, který ilustruje. Zamyslet jsem se musela také nad volbou materiálu pro tvorbu jednotlivých listů knihy. Zvolila jsem tenkou lepenku („mikrovlákná“), která se zdála být dostatečně tenká, lehká a zároveň pevná.

Samostatnou „kapitolou“ byla otázka vazby knihy. Její svázání bylo problematické vzhledem k šířce hřbetu. V obvyklých knihařstvích pro takový typ knihy nejsou vybaveni. Neuspěla jsem ani v Knihovně a tiskárně pro



Obr. č. 16 – Hmatová knížka (ruční vazba)

nevidomé K. E. Macana na Praze 1. Nakonec mi v knihařství „KODEX“ poradili základní postup vazby a dali potřebný materiál, abych byla schopná knížku svázat doma. Jednotlivé listy bylo nutné nastavit za pomoci disperzního lepidla a plátna o tenký pruh lepenky a vzniklý „hřbet“ spojit dvěma dutými mosaznými šrouby.

Hmatová knížka funguje i samostatný příběh, bez vazby na galerijní program, a proto bych byla ráda, kdyby se využívala i mimo galerii. Rozhodla jsem se, že ji věnuji organizaci TACTUS, která provozuje knihovnu hmatových knížek. Z toho důvodu jsem poslední stranu knížky opatřila „varováním“ pro nepoctivé čtenáře. Připojila jsem jednoduchý hmatový prvek, který vyvolá představu „nosních dírek“ i u nevidomých čtenářů. Pro potřeby případné galerijní edukace je možné si knihu kdykoliv z knihovny hmatových knížek vypůjčit.

## 2.10 Závěr

Mým hlavním cílem bylo popsat pozici galerijní/muzejní edukace ve výtvarném vzdělávání konkrétní školy pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Prostřednictvím analýzy školního vzdělávacího programu a rozhovorů s vyučujícími jsem postupně pronikala do podstaty výtvarné výchovy této školy. Ukázalo se, že **nejzávažnějším problémem, který ovlivňuje i pozici galerijní/muzejní edukace, je podoba výtvarné výchovy - její propojení s předmětem pracovní činnosti, postoj vyučujících k výtvarné výchově a praktické naplňování školního vzdělávacího programu.** Nebylo snadné se v této problematice zorientovat. Z toho důvodu jsem velkou část své práce věnovala právě popisu skutečností týkajících se vlastní podoby výtvarné výchovy, podrobnému rozboru školního vzdělávacího programu a návrhům, jak situaci zlepšit.

Strávila jsem mnoho času rozhovory s vyučujícími za účelem zjištění jejich postojů k výtvarné výchově a komunikovala jsem se zaměstnankyní školy, která má na starosti tvorbu školního vzdělávacího programu a jeho úpravy. Vyučující by si přály větší prostor pro výtvarnou výchovu, ale propojení tohoto předmětu s pracovními činnostmi hodnotí spíše kladně. **Úpravy v učebním plánu školního vzdělávacího programu nejsou jednoduchou záležitostí.** Je třeba respektovat rámcový učení plán (RVP ZV), navrhované změny konzultovat s ostatními vyučujícími a s vedením školy a poté vytvořit dodatek k ŠVP, ve kterém je konkrétní změna zdůvodněna a srozumitelně popsána. Paní, která má úpravy ŠVP na starosti, se **z časových důvodů nechce otázkou výtvarné výchovy na prvním stupni zabývat.** Má na starosti i další školní vzdělávací programy

(pro gymnázium a střední školu). ŠVP pro základní školu vnímá jako dostatečně funkční a to, jak je v praxi naplňován je dle jejích slov věcí vyučujících. Problém současné podoby výtvarné výchovy však bude vést v patrnosti a **do budoucna se k němu ještě vrátí.**

**Postoje vyučujících** k výtvarné výchově jsem se snažila ovlivňovat individuálně prostřednictvím rozhovorů. Kromě toho jsem jim předložila vlastní galerijní programy jako konkrétní možnost, jak využít galerijní edukaci ve svém pojetí výtvarné výchovy. Změna postojů je však **otázkou dlouhodobého působení.**

**Pozitivní zkušenosti** jsem naopak získávala **v oblasti galerijní edukace** dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Během edukačních programů jsem u žáků zaznamenala jak **určité obtíže a omezení**, tak na druhou stranu **zřetelný zájem o výtvarná umělecká díla a jejich pochopení.** U dětí se především projevovaly jejich **specifické handicap**y (ztráta pozornosti, autistické rysy, úzkostnost, potíže se zrakovým vnímáním...). Avšak i přes tyto problémy se žáci snažili zapojovat do programu, **reagovaly na otázky, přemýšlely o významech zobrazeného, hledaly souvislosti, vnímaly výrazové a barevné působení děl, všímaly si detailů a tyto zkušenosti využívaly v následné vlastní tvorbě v ateliéru i ve společném reflektivním dialogu.**

Výše uvedené projevy aktivního zájmu v galerii považuji za **podstatné předpoklady pro rozvoj vizuální gramotnosti.** Troufám si tedy říci, že **galerijní edukace pro děti s handicapem rozhodně smysl má** a měla by se stát **nedílnou součástí výtvarné výchovy i v této škole.** Je pouze třeba **být si vědom specifík konkrétní skupiny dětí, znát dobře jejich zdravotní omezení a zohledňovat je při tvorbě galerijního programu.**

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Monografie

BRABCOVÁ, A. *Brána muzea otevřená*. Průvodce na cestě muzea k lidem a lidí do muzea. 1. vyd. Náchod : JUKO Náchod, 2003. ISBN 80-86213-28-5

GOODMAN, N. *Jazyky umění*. Nástin teorie symbolů. 1. vyd. Praha : Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1519-8

HAZUKOVÁ, H.; ŠAMŠULA, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. 1.vyd. Praha : Univerzita Karlova, vydavatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-7290-237-7.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Základní teorie, metody a aplikace. 2.vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4

HORÁČEK, R., ZÁLEŠÁK, J. *Aktuální otázky zprostředkování umění*. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8.

HORÁČEK, R. *Galerijní animace a zprostředkování umění*. 1. vyd. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-084-7.

MIRZOEFF, N. *Úvod do vizuální kultury*. Praha : Academia, 2012. ISBN: 978-80-200-1984-4.

PŘIKRYLOVÁ, K. *Vizuální gramotnost*. Praha : PedF UK, 2010. ISBN 978-80-7290-487-7.

VÁGNEROVÁ, M. SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

### **Odborné články**

DOBŠÍKOVÁ, A. O handicapu bez handicapu. *Výtvarná výchova*. 1999, č. 4, s. 12.

FULKOVÁ, M. Když se řekne ... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*. 2002, č. 4, s. 12-14.

SPOUSTA, V. Proč rozvíjet vizuální gramotnost? *Pedagogická orientace*. 2001, č. 3, s. 86-93.

### **Elektronické články**

VANČÁT, J. K pojetí a terminologii Výtvarného oboru. *Metodický portál: Články* [online]. 2006, [cit. 2014-06-09]. Dostupný z WWW: <http://clanky.rvp.cz/>, ISSN 1802-4785.

### **Ostatní**

FULKOVÁ, M., HAJDUŠKOVÁ, L., SEHNALÍKOVÁ, V. *Metodika II. Metodika realizace vzdělávacího galerijního/muzejního programu (pro základní vzdělávání)*. 2013. Nepublikovaný text. Interní materiál KVV PedF UK v Praze.

*Programy pro školy a zájmové skupiny ve stálých expozicích Národní galerie v Praze*, 2014.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2010.

*The Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education*, UNESCO's Second World Conference on Arts Education, Seoul, the Republic of Korea, 25 – 28 May 2010. Dostupný z WWW: <http://www.unesco.org/culture/en/artseducation>

## SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 - Výtvarná řada „Člověk a vesmír“ (2 strany)  
Příloha č. 2 - Příběh „Ztráty a nálezy“ (2 strana)  
Příloha č. 3 - Návrh úprav ŠVP (2 strany)  
Příloha č. 4 - Projevy dětí během edukačních programů - otevřené kódování (1 strana)  
Příloha č. 5 – Ilustrace hmatové knížky „Ztráty a nálezy“ (3 strany)

## SEZNAM VYOBRAZENÍ

- Obr. č. 1 - Úvodní část programu „*Stav bez tíže*“  
Obr. č. 2 - Program „*Stav bez tíže*“, tvorba v ateliéru  
Obr. č. 3 - „*Už je to na mě nějaké dlouhé...*“ (Chlapec O., 11,5 let)  
Obr. č. 4 - V expozici u díla A. Slavička „*Břízová nálada*“  
Obr. č. 5 - „*Putování krajinou*“, v expozici  
Obr. č. 6 - „*Putování krajinou*“, tvorba v ateliéru  
Obr. č. 7 - Relaxační prostor v ateliéru, „*Odpočíváme...*“  
Obr. č. 8 - Učební plán pro 1. stupeň – ofoceno z příslušného ŠVP  
Obr. č. 9 - Chlapec O. (11,5 let), kresba na motivy díla A. Slavička „*V dešti*“  
Obr. č. 10 - Dívka A. (11 let) malba vodovými barvami na motivy díla A. Slavička „*V dešti*“  
Obr. č. 11 - Chlapec F. (10,5 let) kresba na motivy díla P. Brázdy „*Velký astronaut*“  
Obr. č. 12 - Chlapec I. (12 let) při kresbě během programu „*Stav bez tíže*“  
Obr. č. 13 - Chlapec M1 (11,5 let) kresba na motivy díla P. Brázdy „*Velký astronaut*“  
Obr. č. 14 - Chlapec M2 (11,5 let) při kresbě během programu „*Stav bez tíže*“  
Obr. č. 15 – Hmatová knížka (pohled zepředu)  
Obr. č. 16 – Hmatová knížka (ruční vazba)